

Tosch, Frank

Nachdenken über (zeitgemäße) Allgemeinbildung: Historische Zugänge – Aktuelle Perspektiven

Meier, Bernd [Hrsg.]; Banse, Gerhard [Hrsg.]: *Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung*. Frankfurt, M. : Lang 2015, S. 15-33. - (Gesellschaft und Erziehung; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Tosch, Frank: Nachdenken über (zeitgemäße) Allgemeinbildung: Historische Zugänge – Aktuelle Perspektiven - In: Meier, Bernd [Hrsg.]; Banse, Gerhard [Hrsg.]: *Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung*. Frankfurt, M. : Lang 2015, S. 15-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128991 - DOI: 10.25656/01:12899

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128991>

<https://doi.org/10.25656/01:12899>

in Kooperation mit / in cooperation with:



PETER LANG

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

GESELLSCHAFT UND ERZIEHUNG HISTORISCHE UND SYSTEMATISCHE PERSPEKTIVEN

Bernd Meier / Gerhard Banse (Hrsg.)

Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung

Herausforderungen an das Fach
Wirtschaft – Arbeit – Technik

BAND 15



PETER LANG
EDITION

Der Band dokumentiert die Ergebnisse einer nationalen Tagung der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin und des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Potsdam. Im Vordergrund steht die Entwicklung eines einheitlichen Rahmenlehrplans für die Länder Berlin und Brandenburg. Dabei wird – ausgehend von grundlegenden Positionen zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung – ein exemplarischer Ansatz gewählt und die Curriculumentwicklung für das relativ junge Unterrichtsfach *Wirtschaft – Arbeit – Technik* näher untersucht. Neben aktuellen Fragen der Curriculumentwicklung der Gegenwart werden vor allem differenzierte Positionen der nationalen Fachgesellschaften zu einer zeitgemäßen technisch-ökonomischen Bildung deutlich. Das Buch leistet einen Beitrag zur Entwicklung von Perspektiven für eine interdisziplinäre Forschung, die eine arbeitsorientierte Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zum Ziel hat.

Bernd Meier ist Professor für Technologie und berufliche Orientierung an der Universität Potsdam und Sprecher des Arbeitskreises Pädagogik der Leibniz-Sozietät.

Gerhard Banse ist Professor für Allgemeine Technikwissenschaft i. R. und Präsident der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin.

Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung

GESELLSCHAFT UND ERZIEHUNG HISTORISCHE UND SYSTEMATISCHE PERSPEKTIVEN

Herausgegeben von
Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig
Mitbegründet von Bodo Friedrich †

Band 15



PETER LANG
EDITION

Bernd Meier / Gerhard Banse (Hrsg.)

Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung

Herausforderungen an das Fach
Wirtschaft – Arbeit – Technik



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 1862-037X

ISBN 978-3-631-66541-1 (Print)

E-ISBN 978-3-653-05878-9 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-05878-9

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2015

Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Frank Tosch

Nachdenken über (zeitgemäße) Allgemeinbildung: Historische Zugänge – Aktuelle Perspektiven

Das Nachdenken über Allgemeinbildung, auch *allgemeine Bildung* genannt, ist mindestens so alt wie es ein Nachdenken über die Institution Schule gibt. In allgemeinsten Annäherung geht es darum, dass alle Menschen befähigt werden sollen, „am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzuhaben und dabei eine urteilsfähige Persönlichkeit zu entwickeln, die in ihrer je eigentümlichen Weise den Gedanken der Humanität realisiert.“ (Reinhartz 2012, S. 28) Wenn das Produkt von (zeitgemäßer) Allgemeinbildung der *allgemein Gebildete* ist, dann läge es nahe, sich der *inhaltlichen Bestimmung des Wesens dieser Bildung* auf unterschiedliche Weise zu nähern. Ich biete einleitend *sechs Möglichkeiten*:

1. Erstens könnte man den Versuch unternehmen, im historischen Prozess herausgebildete und überdauernd akzeptierte personale Merkmale von allgemein Gebildeten zu subsummieren, oder aber moderner formuliert, Kompetenzen und Kompetenzniveaus auszuweisen, die einer allgemein gebildeten Persönlichkeit in einem historisch konkreten Bedingungsgefüge entsprechen.
2. Zweitens ist unabhängig von personalen Zuschreibungen auch denkbar, ein Merkmalssetting, einen Kern von zeitgemäßer Allgemeinbildung (vgl. Heinrich 2001, S. 21) zu kreieren und diesen als gesellschaftlich plural verhaftetes Normbild zum Ausgangspunkt institutionellen Lernens zu machen. In welchem Verhältnis stehen dann jedoch einzelne Norm- und Wertebilder im Kontext einer sich stark differenzierenden und individualisierenden modernen Gesellschaft?
3. Drittens wäre denkbar, den in der deutschen Bildungstradition etablierten Unterschied zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung (vgl. Dauenhauer; Kluge 1977) zu analysieren, also grundlegendes Wissen und Können und berufsmarktorientierte Selektions- und Anforderungskriterien nicht zu verdecken. Wo sind die vereinigenden Momente, wo sind ihre trennscharfen Differenzierungen?
4. Viertens ist ein Konzept von Allgemeinbildung denkbar, das sich an den Lebenslaufphasen eines Menschen orientiert, also den entwicklungspsychologisch jeweils relevanten Entwicklungsaufgaben (nach Robert J. Havighurst) (vgl.

- Freund; Baltes 2005) zuwendet, die v. a. mit Kindheit und Jugend, Erwachsensein und – übergreifend betrachtet – mit lebenslangem Lernen identifiziert werden.
5. Fünftens ist vielleicht ein Weg möglich, danach zu fragen, wie Allgemeinbildung als öffentliche Erziehung im Unterschied zur Privatheit familialer Erziehung stattfindet.
 6. Schließlich könnte sechstens Allgemeinbildung viel mehr als Projekt betrachtet werden, das sich immer wieder seiner inhärenten Problemlagen fragend vergewissert; also z. B., wie sein Konzept den Umgang mit individuellen Unterschieden (Begabungen) beantwortet oder danach fragt: Wie stellt sich Allgemeinbildung „der Paradoxie, gleiche Bildungschancen bei individueller Förderung zu gewährleisten.“ (Reinhartz 2012, S. 30)

Im Folgenden wird versucht, der *Idee Allgemeinbildung eine Konturierung* zu geben, wohl wissend, dass man dann in Bezug auf jeden Zugang Abstriche und Kompromisse machen muss. Aber vielleicht hilft genau dieser Abschichtungsprozess, um mit Blick auf *Rahmenlehrplanentwicklungen* danach zu fragen, was neue und was bewährte allgemeinbildende curriculare Elemente sind, welche Logiken ihrer gesellschaftlichen Verankerung und Legitimation damit verbunden sind, aber auch wie es gelingt, für die professionell Agierenden die *Konstruktionsprinzipien des Curriculums* so sichtbar zu machen, dass die Basis für eine gelingende Vermittlungs- und Aneignungsdimension im Raum von Schule entsteht.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert:

- erstens werden – sehr verkürzt – *ausgewählte bildungshistorische Zäsuren für ein modernes Verständnis von Allgemeinbildung* vorgestellt; dabei wird deren Problemgehalt reflexiv für aktuelle Fragestellungen gesucht;
- zweitens werden *drei ausgewählte systematische Fragen an ein zeitgemäßes Allgemeinbildungskonzept* thematisiert und Befundlagen mit Hilfe von Referenzautoren skizziert, um schließlich
- drittens eine *eigene curriculare Vorstellung von zeitgemäßer Allgemeinbildung* im Umriss zur Diskussion zu stellen.

Einleitend sei angemerkt: Hier soll über Allgemeinbildung nachgedacht werden, *nicht eine gutachterliche Expertise zu spezifischen Rahmenlehrplanentwürfen* vorgelegt werden, wohl aber hierzu ein *Reflexionskontext* geboten werden. Auch die bildungshistorische Sicht zeitigt den Befund, dass ein Curriculum noch nicht gleich Lernbestand bedeutet, Vermittlung noch nicht Aneignung und Lehren noch nicht Lernen ist, Führung und Selbsttätigkeit wichtige didaktische Zugänge zum Erwerb von Allgemeinbildung prozessual bedeuten – es aber gilt, sich der inhärenten Ambivalenzen im pädagogischen Prozess bewusst zu machen!

Allgemeinbildung war und ist eine *zentrale* Frage an die Gesellschaft; was will die Gesellschaft, was kann sie, vor welchen Herausforderungen stehen jene, die Allgemeinbildung auf allen ihren Stufen professionell gestalten. Diese Frage ist in sich *individualisierenden Gesellschaften* zunehmend *unbestimmter*, aber deshalb – so mein Plädoyer – umso *dringlicher* klar zu beantworten.

Heinz-Elmar Tenorth formuliert sein Konzept allgemeiner Bildung knapp so: „In der gegebenen historischen Situation läßt sich allgemeine Bildung, faßt man sie als Strukturproblem moderner Gesellschaften, als die konkrete (pädagogische) Aufgabe beschreiben, ein *Bildungsminimum* für alle zu sichern und zugleich die *Kultivierung von Lernfähigkeit* zu eröffnen“ (Tenorth 1994, S. 166).

Schule – und hier Allgemeinbildung – sollen dabei nicht als Ort und Feld der Kompensation eines andernorts defizitär wahrgenommenen Lebens- und Erfahrungsbereiches identifiziert werden. Daher ist es basal, präzise zu definieren, *was Allgemeinbildung im Kontext von Schule zu leisten vermag aber eben auch nicht leisten kann*. Der Zugriff auf Schule, sie immer wieder für die Lösung ungelöster gesellschaftlicher Probleme zu bemühen, zeigt doch, dass die *Pädagogisierung der Gesellschaft durch ihr Produkt ‚Allgemeinbildung‘ einen beträchtlichen Wirkungsgrad* erreicht hat; und doch gilt der Befund, dass das gesellschaftliche Subsystem Schule nicht für alle Problemlösungen in Anspruch genommen werden kann.

I. Ausgewählte bildungshistorische Zäsuren zum Verständnis von Allgemeinbildung

Im Folgenden wird notwendig thesenhaft nach *bildungshistorischen Zäsuren* gefragt, die unser Allgemeinbildungsverständnis mit geprägt haben.

Antike

Schon in der *Antike* gab es das Bemühen, einen allgemeinen Kanon von Bildung festzulegen, wenngleich auch hier die Fixierung der „die Auswahl wie die Anordnung des Wissens legitimierenden Prinzipien“ (Tenorth 1986, S. 20) sich als größtes Problem erwies. „In der Phase der ‚Vorgeschichte der Allgemeinbildung‘ orientierte sich der Lehrplan des Abendlandes noch an überkommenen Ideen wie z. B. den *septem artes liberales* oder des ‚enkyklios paideia‘“ (ebd.; vgl. Ballauff 1988, S. 56 f.). Die *septem artes liberales*, die „sieben freien Künste“, bestehend aus dem Trivium (den Wortwissenschaften Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und dem Quadrivium (den Zahlenwissenschaften Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik), sollten den Bildungsgang der künftig Gebildeten formen, auch wenn sie schon in der Antike nur den Freien – und auch späterhin nur einer

Bildungselite – vorbehalten waren (vgl. Kühnert 1961). Die Bedeutung der „sieben freien Künste“ für die mittelalterliche Bildungs- und Geistesgeschichte gilt als allgemein anerkannt, die Vermittlung des Triviums als allgemeine Schulung der Sprache und des Denkens besaß einen hohen Stellenwert.

Neuzeit

Aber diese Lehrplantradition konnte in der beginnenden *Neuzeit* die erforderliche Strukturierungsleistung nicht mehr erbringen. „Mit der Verwissenschaftlichung der Welterfahrung verändern sich Qualität und Quantität des verfügbaren Wissens und seit der Renaissance [...] wandeln sich auch die Aufgaben öffentlicher Erziehung“ (Tenorth 1986, S. 20; mit Verweis auf Hofmann 1966). Das Vermittelte soll verstanden werden; hier kommt nun die Pädagogik ins Spiel, also die Frage, wie die Verstehensleistung methodisch eingelöst werden kann, d.h. die pädagogische Methode wird ebenso notwendig, wie „die Reflexion von Prinzipien, die geeignet sind, auf diese Ziele hin das Wissen im Lehrplan zu organisieren“ (Tenorth 1986, S. 20).

Jan Amos Comenius (1592–1670) steht in diesem Kontext für die erste Ausarbeitung einer *universalen Didaktik nach dem Prinzip der Anschauung*, zugleich versehen mit dem Anspruch: alle „alles‘ zu lehren“, [...] „alle in allem zu bilden, und zwar so, daß ‚alle‘ es auch verstehen“ (ebd.; vgl. hierzu auch Reinhartz 2012, S. 29; Hofmann 1975 sowie Comenius: *Didactica magna*, in: Vorbrodt 1912).

Aufklärung

In der Epoche der *Aufklärung* waren es v. a. die *Philanthropen*, die allgemeinbildende Erziehungs- und Schulkonzepte ausarbeiteten (vgl. Schmitt 2007).

Es ist mir seit 20 Jahren gemeinsam mit meinem Potsdamer Kollegen Hanno Schmitt ein Herzensanliegen, im Rochow- und Schulmuseum in Reckahn an die Übertragung der philanthropischen Idee – eines Johann Bernhard Basedow (1724–1790) für Kinder gesitteter Stände am Dessauer Philanthropin – auf die Bildung der *Kinder der Landleute* aufmerksam zu machen. Hier ist das mit Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) (vgl. Schmitt; Tosch 2001) im Land Brandenburg angesiedelte bildungsgeschichtliche Reformprojekt, eine *zeitgenössisch wegweisende Allgemeinbildung* in einer *zeitgenössisch musterhaften Schule* (vgl. Tosch 2013) mit einer *zeitgenössisch modellhaften Lehrerpersönlichkeit* (vgl. Tosch (Hrsg.) 1995, 2015) praktisch pädagogisch verwirklicht zu haben. Hier können zugleich die *empirisch erfahrbaren Wirkungen* einer solchen Bildung aller erfahren und hinterfragt werden. Wenn es um die Durchsetzung von Allgemeinbildung geht, darf mit Stolz auf diesen *regionalen Zusammenhang in Reckahn*

verwiesen werden, auch, weil Friedrich Eberhard v. Rochow zu Recht als „Vater der Volksschule“ gilt und er drei Jahrzehnte vor den preußischen Reformen ein *allgemeinbildendes volksaufklärerisches Bildungsprojekt* bislang ausgeschlossener Kreise erfolgreich auf den Weg gebracht hat (vgl. Rochow 1779).

Und mit Jean Jaques Rousseau (1712–1778) lässt sich die philanthropisch geprägte Ineinssetzung von Mensch und Bürger, der über eine *allgemeine Bildung hinaus zugleich auch ein nützlicher Bürger* sein sollte, weiter als Grundfrage problematisieren (vgl. Dill 2013).

Neuhumanismus

Genau das macht der *Neuhumanismus* mit Wilhelm von Humboldt (1767–1835), der den *Vorrang der allgemeinen Menschenbildung vor jeder speziellen*, also beruflichen Ausbildung, favorisiert, der für die *Einheit und Unteilbarkeit des allgemeinbildenden Unterrichts in allen seinen drei Stadien bzw. Stufen* (also Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsunterricht) plädiert, und der mit der *Zurückdrängung des staatlichen Erziehungsanspruches* zugleich auf die *Bindung der Erziehung an individuelle Selbstentfaltung* setzt (vgl. Benner 1995). Hier sind die basalen Werte von *Autonomie und Mündigkeit* in einem modernen Bildungsbegriff angelegt und wird die Selbstkonstruktion des Menschen in Auseinandersetzung mit und in dieser Welt als allgemeine, nicht an Stand und Herkunft gebundene Bildung definiert. Besonders betont sei mit Humboldt die allgemeinbildende *Idee der formalen Kräftebildung*, auch wenn sein Allgemeinbildungskonzept – hier gemessen an der Lehrplanempfehlung von 1816 – bei einem gymnasialen Bildungsgang mit seiner zeitgenössisch zehnjährigen Dauer (über alle Schuljahre gerechnet) insgesamt 76 Wochenstunden Latein, 50 Stunden Griechisch, 44 Stunden Deutsch, 60 Stunden Mathematik, 20 Stunden Naturwissenschaften, 30 Stunden Geschichte und Geographie sowie 20 Stunden Religion, 12 Stunden Zeichnen und 8 Stunden Kalligraphie sowie wahlweise weitere 10 Wochenstunden Hebräisch in den oberen Klassen (hinzu kamen Gesang und körperliche Übungen) umfasste (vgl. Jeismann Bd. 1 1996, S. 393). Dabei erscheint der Gedanke wichtig, dass Humboldts weite *Idee der formalen Kräftebildung im Medium ästhetischer, gymnastischer bzw. didaktischer Lernfelder* (v. a. alte Sprachen Latein und Griechisch sowie Mathematik und Deutsch) im Grunde curricular eine sehr *eng gefasste Definition von Allgemeinbildung* bedeutete, die wir heute zugunsten *anderer Fächer* und Erfahrungsfelder in einer *anderen historischen Situation anders thematisieren*.

Aber der bleibende Gedanke im aktuellen Betrachtungszusammenhang ist, daran zu erinnern, dass im Grunde *jeder Gegenstand, anders gesagt, jedes Fach*

prinzipiell in gleicher Weise geeignet erscheint, wissenschaftspropädeutisches Denken und Handeln, also Lernen des Lernens, zu entfachen. Dies sei besonders betont, wenn es im Weiteren auch um die Frage von Ein- oder Ausschluss oder Kompromissfindung curricularer Elemente gehen wird.

Ausgewählte Erfahrungen aus dem 20. Jahrhundert: Reformpädagogik und DDR

Schließlich seien auch *zwei bildungsgeschichtliche Erfahrungen des 20. Jahrhunderts* subsummiert: Ohne hierauf näher eingehen zu können, ist es bleibender Wert, dass Reformpädagogik (vgl. Retter 1995) ganz unterschiedlicher Provenienz die Erkenntnis bringt; dass *allgemeine Bildung* dann wirksam vermittelbar ist und Früchte trägt, wenn sie *weniger fremdbestimmte Akzente* erfährt, sondern Maximen folgt, die das pädagogische Gebäude im Grunde bis heute mit tragen: Orientierung am Kind, Orientierung an der Natur, Orientierung an der Selbsttätigkeit als Form pädagogischer Praxis, Orientierung am Leben und am Erfahrungsbezug (vgl. Tenorth; Tippelt 2007, S. 599), Orientierung aber auch an der Weite eines Leistungsbegriffes, der nicht nur auf kognitive, sondern ebenso auf praktische, auf körperliche, auf affektive und volitive Prozesse und Produkte abhebt. Auswahlweise sei hier nur die *Arbeitsschule / der Arbeitsunterricht* (vgl. Scheibner 1930; Reble (Hrsg.) 1979) im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts als *eine der reformpädagogischen Bewegungen* genannt, die das Verständnis von allgemeiner Bildung in Theorie und Praxis – z. B. mit Blick auf die Genese der Rahmenlehrpläne Arbeitslehre bzw. Wirtschaft-Arbeit- Technik (WAT) – nachhaltig verändert hat.

Zum anderen gehört es zum Grundbestand von moderner Allgemeinbildung, funktional nicht ideologisch gleich welcher Art zu instrumentalisieren, zu vereinnahmen oder gar zu indoktrinieren; auch der Befund, dass die Sphären von humanen und wirtschaftlichen Interessen nicht ideologisch zu lösen sind, wenn Allgemeinbildung z. B. weithin mit einer allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit in der DDR identifiziert wurde. Ungeachtet dessen lohnt es sich aber, die Erfahrungen der *Allseitigkeit* der allgemeinbildenden Schule der DDR weiter zu problematisieren (vgl. Neuner 1989, 1999; Reinhartz 2012, S. 29).

Als *Fazit* lässt sich aus dem kurzen *bildungshistorischen Exkurs* feststellen: Erst als der Staat in der *Neuzeit* Schritt für Schritt die Schulhoheit übernahm, entstand das bis heute anhaltende Problem der *Festlegung einer allgemeinen Bildung*:

- allgemeine Bildung soll *erstens sozial* sein: unabhängig von Stand / sozialer Herkunft, Geschlecht und Konfession allen Heranwachsenden einer Gesellschaft zukommen – das ist die alte Idee, *Bildung als Bürgerrecht* durchzusetzen, das ist die Dimension einer „*Bildung für alle*“;

- allgemeine Bildung soll *zweitens individuell* sein: also die Entfaltung der Persönlichkeit in *allen Kompetenzdimensionen* eröffnen – das ist die Dimension einer „*allseitigen Bildung*“; und
- allgemeine Bildung soll *drittens curricular* sein, also die Teilhabe an allen Bereichen des gesellschaftlichen Wissens und Lebens ermöglichen: das wäre die Dimension einer „*Bildung in allem*“ (vgl. Tenorth; Tippelt 2007, S. 14; Tenorth 1994).

Hier ist zugleich der Schlüssel, dass gesellschaftliche Erwartungen in ein *Curriculum von Allgemeinbildung* im Raum von Schule als *kulturelle Übersetzungsleistung* fixiert werden. Jedoch gilt für jeden Rahmenlehrplan: Mit der Frage nach seinen Konstruktionsprinzipien, mit den intendierten und auch den nicht intendierten Maximen wird die materiale Frage von Ein- und Ausschluss und wird die methodische Frage von Offenheit oder Geschlossenheit ebenso aufgerufen wie die Reichweite des damit angelegten Vermittlungs- und Aneignungsprozesses. Aber ebenso gilt, dass – auch mit den Kompetenzversprechungen auf allen Niveaustufen – noch *nicht* die Frage der *realen Wirksamkeit des Lernens auf der Adressatenseite* der Schülerinnen und Schüler beantwortet wird.

II. Ausgewählte systematische Fragen von Allgemeinbildung

Im *zweiten Teil* werden mit Hilfe ausgewählter Referenzautoren *drei systematische Fragen an die Theorie und Praxis von Allgemeinbildung* problematisiert. Die erste lautet:

1. Kanonfrage oder Schlüsselprobleme?

Die Geschichte der Allgemeinbildung zeigt, dass sie eng verknüpft ist mit der *Bilanzierung und Kategorisierung des gesellschaftlichen Wissensbestandes*. Die nahezu *unendliche Ausweitung des Wissens* im Zuge der Ausdifferenzierung der Wissenschaften zwingt zu einem *Abschied von einem enzyklopädischen Abbild* der sich ausdifferenzierenden Fachwissenschaften auf den Kanon der Unterrichtsfächer.

Umgekehrt war und ist die *Liste der Begehrlichkeiten* riesengroß, im Raum von Schule als *eigenständiges Fach* verankert zu sein, schier unübersichtlich die Liste jener Felder, die Anspruch auf den ‚Ritterschlag‘ als eigene Fächer formulieren: Gesundheits-, Friedens-, Verkehrs- und Verbrauchererziehung, Rhetorik, Interkulturelles Lernen, Mediation, Verhandlungsmanagement, Umgang mit Geld, ... – sie alle haben ihre spezifische Berechtigung in einer modernen Welt, und doch ist die Frage damit verbunden, welche alten und neuen Bestandteile repräsentieren sich weiter als *Fach* und welche sind eher als *fächerverbindendes*

bzw. *fächerübergreifendes didaktisches Prinzip* zu verankern und werden damit zu einer *Herausforderung für alle Fächer*.

Wenn also nicht alle Wissenschaftsdisziplinen und diese wiederum schon gar nicht 1:1 in entsprechende Fächerperspektiven von Schule transformiert werden können, dann bleibt mit einem der wichtigsten Didaktiker des 20. Jahrhunderts, dem Potsdamer Lothar Klingberg (1926–1999) gesprochen, nur „Abbriviatur“ (vgl. Klingberg 1986), also Verkürzung und *didaktische Brechung*; denn mit dem Bild des „Nürnberger Trichters“ wissen wir, dass bei der Vermittlung und Aneignung schulischer Lernbestände (vgl. Klingberg 1995) das Maß auch hier der Kern aller Dinge ist. „Die didaktische und noch viel mehr die methodische Problematik des Unterrichts entspringt nicht allein der Logik der ‚Sache‘, des zu vermittelnden Lehrstoffes, sondern der Logik eines pädagogisch intendierten Vermittlungs- und Aneignungsprozesses. [...] Das Verhältnis von Wissenschaft und Lehrfach stellt sich logisch dar: 1. als Problem der *Auswahl* des *Umfanges* des Lehrstoffes, 2. als Problem der *Anordnung* des Lehrstoffes, des *Lehrgangs*, 3. als Problem der *Koordinierung* des Lehrstoffes aller Unterrichtsdisziplinen.“ (Klingberg 1989, S. 62) Aber was sind die Kriterien, was sind Maßstäbe, Normen von Ein- und Ausschluss curricularer Felder, die allesamt den Anspruch reklamieren, allgemeinbildend zu sein.

Das wohl *weitgreifendste Allgemeinbildungskonzept* liegt mit Wolfgang Klafkis Formulierung *epochaltypischer Schlüsselprobleme* vor (vgl. Koch-Priewe 2009). Unter Rückgriff auf neuhumanistische Bildungstheorien wird hier die humane und ökologische Weiterentwicklung der Gesellschaft zur zentralen Leitidee: der Bildungsbegriff wird als gesellschaftskritisch und nicht affirmativ verstanden. Im Mittelpunkt steht das Grundrecht auf Entfaltung von drei Grundfähigkeiten: *Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und Solidarität*. Der neue Gedanke besteht darin, dass die in der bildungstheoretischen Didaktik formulierte Aufhebung der Trennung von formaler und materialer Bildung in *kategorialer Zuschreibung* einmündet: also *epochaltypische Schlüsselprobleme* als „übergreifende Sachverhalte in Natur, Technik und Gesellschaft [...], von denen schädigende Wirkungen ausgehen“ (ebd., S. 135), fungieren hier (systematisch) als „Kategorien“, die Allgemeinbildung bewirken. Diese Probleme wurden von Wolfgang Münzinger und Wolfgang Klafki 1995 in einer Sammlung von Unterrichtseinheiten zum Schlüsselproblemkonzept in den Sekundarstufen systematisiert und erscheinen durchaus auch für den Primarschulbereich geeignet (vgl. Münzinger; Klafki 1995).

Barbara Koch-Priewe hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass auf dieses Konzept in den letzten Jahrzehnten v.a. in den Fachdidaktiken

anschlussfähig Bezug genommen wurde: genannt sei ferner u. a. die NRW-Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995), der hessische Rahmenlehrplan für die Grundschule (1995), ja sogar die PISA-Schulleistungsstudien haben diese Definition von Allgemeinbildung aufgegriffen, wenn dort zwischenzeitlich „fächerübergreifende Kompetenzen wie selbstreguliertes Lernen sowie kooperative und kommunikative Fähigkeiten erfasst [werden], zu denen auch Werthaltungen wie z. B. Verantwortungsübernahme gegenüber der Umwelt oder Engagement gegen Ausländerfeindlichkeit gehören.“ (Koch-Prieue 2009, S. 136)

Mit dem hier herangezogenen Beispiel Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) ist ein schulisches Feld aufgerufen, das als *Fach* und damit Element eines allgemeinbildenden Kanons *gesellschaftlich akzeptiert* ist, aber welche curricularen Elemente, welche Vermittlungsstrategien, welche Handlungslogiken, welche Modelle eines gestuften und / oder konzentrischen bzw. spiralcurricularen Kompetenzaufbaus damit und darin zum Zuge kommen sollen, ist systematisch gedacht das (immer wieder kehrende) *Strukturproblem von Allgemeinbildung*, auf das die Gesellschaft jeweils eine historisch-konkrete Antwort zu geben versucht. Es ist kein Geheimnis, dass der bisherige Zuschnitt dieser Konstruktion ein *Gemisch aus bildungshistorischer Erfahrung, der Deklaration absehbarer zukünftiger Notwendigkeiten aber auch dem Durchsetzungswillen gesellschaftlicher Gruppen und der Moderation* dieses Prozesses maßgeblich geschuldet ist. Am Beispiel von WAT lässt sich exemplarisch demonstrieren, dass dieses komplexe Unterrichtsfach ja selbst unterschiedliche Logiken und Zugangsweisen seiner Bezugswissenschaften als überzeugendes Lernfeld austarieren muss. Nur so wird verhindert, dass kein curricularer Flickenteppich entsteht, sondern eine *exemplarische Selbst- und Weltverständigung* als geordneter Zuschnitt zum Tragen kommt, die heute weltweit mit den Feldern Wirtschaft-Arbeit-Technik als attraktives Lernangebot identifiziert werden. In diesem Satz liegt die *Herausforderung* aber zugleich auch die *Kärnnerarbeit von Curriculum-Entwicklung*.

Aber auch der *anderen Sicht* ist Rechnung zu tragen: Der Erlangung von eher allgemein formulierten „Schlüsselkompetenzen“ widerspricht Andreas Helmke und stellt fest: „Die wichtigste Voraussetzung für kumulative und anspruchsvolle Lernprozesse sind gerade nicht formale Schlüsselkompetenzen, sondern eine solide und gut organisierte Wissensbasis“ (Helmke 2003, S. 13).

Hier ist ein *anderer Fundierungsprozess* als Konstruktionsprinzip erkennbar, der mehr die Grundlagen zu bestimmen versucht und hierauf nach einer *anschlussfähigen Bildung* fragt, die sich v. a. als „ein intelligent geordnetes, in sich vernetztes, in verschiedenen Situationen erprobtes und flexibles anpassbares Wissen“ (BLK Gutachten (1997), zit. nach Kirschhock 2009, S. 139) präsentiert.

Auch Ingrid Lohmann hat zu Recht betont, dass es „ein theoretischer Rückschritt [wäre], Allgemeinbildung primär auf Schlüsselprobleme unserer *Gegenwart* zu konzentrieren (sogar Klafki 1985, S. 20 f.). Solche Konstruktionen der Allgemeinbildung – ähnlich einem bestimmten reduktionistischen Verständnis von ‚Praxisbezug‘ – vernachlässigen die Theoretizität und das Problem der Verallgemeinerung des Wissens, sie definieren und begründen das historisch notwendige Wissen normativ nicht von einer noch *nicht gegebenen*, (aber erstrebenswerten) Zukunft her, sondern binden Bildung an das gesellschaftspolitisch *Gegebene*. Dabei wird die notwendige Differenz zwischen Bildungsmitteln und gesellschaftlicher Praxis nicht zureichend berücksichtigt und das Lernen nicht auf das noch *Unbekannte* und *Mögliche* ausgerichtet. Der Fächerkanon war eine Lösung für dieses Problem, weil er auch solche Wissensinhalte und Perspektiven des Umgangs mit Wissen verbindlich machte, deren gegenständlicher Gehalt und theoretisches Potential eine unmittelbare Nützlichkeit und nur gegenwartsbezogene Relevanz grundsätzlich überstieg. Die Zukunft der Allgemeinbildung hängt folglich mit gesellschaftlichen Zukunftsperspektiven untrennbar zusammen“ (Lohmann 1986, S. 228 f.).

Hier ist die *Expertise der Gesellschaft*, die sich in ihren wissenschaftlichen Fachgruppen und Verbänden organisiert, in besonderer Weise gefragt, weil mit Allgemeinbildung ein Stück weit jene basale *gesellschaftliche Enkulturationsleistung von Schule* (immer wieder neu) definiert wird, die sich in ihrer *kulturtradierenden und kulturweiterentwickelnden Weise in ihren Rahmenlehrplänen* abbildet. Das wäre für mich das *zentrale Merkmal*, die curricularen Inhalte, die methodischen Zugänge zu sichten und zu systematisieren. Im Übrigen ist hier auch *schulstrukturell die Organisationsfrage* aufgerufen, in welchen äußeren und inneren Dimensionen Schule dieser Leistung am besten gerecht zu werden versteht. Dann ist es auch *keine Frage ideologischer Glaubenssätze* mehr, dann ist es eine *Frage an die Pädagogik*, in welchen inklusiven Settings die Gesellschaft die größte Wirkungsmacht für die Verwirklichung einer zukunftsfähigen Allgemeinbildung definiert, die sie als humane, als demokratische und als leistungsorientierte Schule und Unterricht entfaltet und realisiert.

Die *zweite systematische Frage* thematisiert das:

2. Verhältnis von Allgemein- und Spezialbildung

Die Ausweitung des Wissensbestandes der Moderne erfordert einen Bildungsbegriff, in dem *zweckfreie Allgemeinbildung* von *zweckgerichteter Spezialbildung* unterschieden wird, aber – und dies ist zentral – der Erwerb *beider* Komponenten *systematisch organisiert* wird: einerseits von Allen anzueignende Wissens- und

Könnensbereiche, die als individuell und gesellschaftlich notwendiger Teil von Bildung verstanden werden und demgegenüber spezifische Wissens- und Könnensbereiche, die als Konsequenz der gesellschaftlichen und privaten Arbeits- und Aufgabenteilung entstanden sind, und die auch der Individualisierung der Gesellschaft Rechnung tragen.

Schon 1977 hat Joachim Münch darauf hingewiesen, „daß es den vermeintlichen und unüberbrückbaren Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung offensichtlich nicht gibt. Die Realausprägung des Berufes in der modernen Industriegesellschaft, ein gewandelter (dynamischer und offener) Berufsbegriff, die zunehmende Verwischung der Grenzen von Arbeitswelt und Freizeitwelt und die als notwendig erkannte Zuwendung der allgemeinbildenden Schulen zur Arbeitswelt und zur Lebenswirklichkeit schlechthin haben wesentlich zu dieser Einsicht beigetragen“ (Münch 1977, S. 65).

Dass gesellschaftlich einer *erneuten Zäsur* im Bereich von Schule längst entgegen gedriftet wird, sei hier als Anmerkung erlaubt, wenn z. B. Finnland das Erlernen der Handschrift ab 2016 „aus den Lehrplänen für die Grundschule streichen [will]. Das Bildungsministerium halte das flüssige Tippen auf der Tastatur für die wichtigere Kompetenz“ (Potsdamer Neueste Nachrichten (PNN) Jg. 65 Nr. 6, v. 8.01.2015, S. 25).

An diesem Beispiel wird die *Dynamik des gesellschaftlichen Wichtungs- und Selektionsprozesses allgemeiner Bildungselemente* sichtbar; flüssiges Tippen bekommt hier den Rang einer Kulturtechnik. Anders gesagt, die *alte Kulturtechnik Handschreiben*, mit der ja die heranwachsenden Kinder eine ganze Reihe motorischer und geistiger Fähigkeiten erwerben, wird als Element einer *Allseitigkeit von Allgemeinbildung* zur Disposition gestellt.

Im Übrigen ist bei der Mehrheit der Kinder das flüssige Tippen auf ihren Handys *längst außerschulisches Hauptkompetenzfeld* in Bus und Bahn auf dem Weg zur Schule. Ich möchte hier nicht das flüssige Tippen mit einem, zwei oder mehreren Fingern desavouieren, aber dieses Beispiel steht für die Spannung, steht für den Zuschlag an eine Kompetenz im Raum von Schule, die in der Informations- und Mediengesellschaft sicherlich heute als basal einzustufen ist, aber eben auch speziellem bzw. vordergründigem Nützlichkeitsdenken Vorschub leistet, als die Mühen des Erlernens und den Gebrauch einer Handschrift zu akzeptieren, mit der ganzheitliche persönlichkeitsbildende Faktoren pädagogisch legitimiert sind. Erkenntnisse der Hirnforschung zeigen, dass mit der Hand geschriebene eigene Texte das Lernen befördern; hier ist also die Grundlagenforschung herausgefordert, zu vergleichen, inwieweit nun also handgetippte – hoffentlich eigene – Texte ebenso das Lernen voranbringen.

Dieses Beispiel erscheint auch deshalb exemplarisch so wichtig, weil zugleich die *Frage nach dem Stellenwert von Medien und Unterrichtsmaterialien* bei der Rahmenlehrplanumsetzung aufgerufen wird. Auch hier sei an Klingberg erinnert, dass die Ziel/Inhalt/Methoden-Relation einschließlich der damit verbundenen Organisationsfrage *pädagogischen Fragestellungen* (vgl. Klingberg 1989, S. 239–243) genügen müssen; das gilt natürlich ebenso für die Nutzung zwischenzeitlich eingerichteter Laptopklassen, für Whiteboards usw.

Die *dritte systematische Frage* lautet:

3. Allgemeinbildung als didaktische Transformation – Die Vermittlungs- und Aneignungsfrage

Hans Werner Heymann beschreibt ein Allgemeinbildungskonzept in *sieben Teilaufgaben*, die er als *übergreifendes pädagogisches Kriterium* sieht, an dem sich konkreter Fachunterricht messen lässt und *Rahmenlehrpläne kritisiert* werden. Er nennt: „Lebensvorbereitung; Stiftung kultureller Kohärenz; Weltorientierung; Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch; Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft; Einübung in Verständigung und Kooperation; Stärkung des Schüler-Ichs.“ (Heymann 1997, S. 9; vgl. Ders. 1990)

Heymann fragt, was die einzelnen Fächer in dieser Hinsicht konkret zur Allgemeinbildung beitragen bzw. umgekehrt – das ist ebenso wichtig –, wo „Gefahr ist, den Allgemeinbildungsauftrag zu verfehlen“ (Heymann 1997, S. 9).

Zentrale Frage der kritischen Bewertung ist, inwieweit neben dem Wissen, das sich ja nicht von außen erzwingen lässt, die gleichrangige Funktion des Rahmenlehrplanes des „*Sich-Bildens*“ (in lernfreundlichen Milieus) *angestiftet* wird, also gesellschaftlich-kulturelle Notwendigkeiten und das Recht des Einzelnen auf Selbstverwirklichung miteinander ausbalanciert werden – das scheint eine der größten Herausforderungen eben nicht nur *personalen Vermittlung* des Lehrers, sondern ebenso der *Konstruktion eines modernen Curriculums* zu sein (vgl. Aschersleben 1993).

Aber auch hier ist *nicht alles planbar*. Es geht um *definierte basale Grundlagen*, es geht um *darin angelegte Möglichkeiten* (hier beginnt „*Sich-Bilden*“), es geht um den *Ausweis von erweiterter Allgemeinbildung*, die die Gesellschaft in ihrer notwendigen Ausdifferenzierung für bedeutsam hält. Hier wird *anstiftende Allgemeinbildung* begründet, hier liegen die Erfahrungen der Geschichte und hier liegen die Wagnisse an eine Zukunft, aber hier liegt zugleich unser Heute als verhandelbarer Verständigungsrahmen – und hier liegt mit Heraklit gesprochen die *anstiftende Vermittlungsperspektive*, wenn gilt: „Kinder wollen nicht wie Fässer gefüllt, sondern wie Flammen entzündet werden“ (Heraklit, zit. nach Kahl 2015, S. 64).

III. Komponentenmodell von Allgemeinbildung

Zum Schluss skizziere ich mein *eigenes Bild von Allgemeinbildung* in einer allgemeinbildenden Schule. Das Bild bündele ich in einem *3-Komponenten Modell* von „Leben-lernen“, „Lernen-lernen“ und „Projekt-lernen“, oder pädagogisch-institutionell gedacht in einer „Lebens-Lern-Projektschule“, in der diese Felder *curricular* zu je einem Drittel gleichberechtigt entfaltet werden (vgl. Abb. 1):

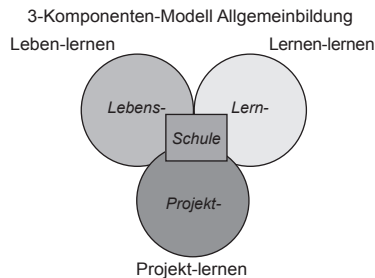


Abb. 1: 3-Komponenten-Modell Allgemeinbildung: Lebens-Lern-Projektschule (Tosch)

- Im Kern steht – in historischer Tradierung – ein *moderner Begriff von Lernschule* (in Abkehr zur Pauk- und Buchschule), die wissenschaftsorientiert *basale fachliche Gehalte* in einen kreativen lebensverbundenen Lehr-Lern Modus überführt. Unterricht in der Schule ist ein *pädagogischer Einübungsraum für methodisch geordnete Wissens- und Könnensbestände*, das ist im Übrigen ihre historische Leistung, die zur *Universalisierung des Pädagogischen* beigetragen hat. Es gehört ebenso zu den historischen Errungenschaften von Schule, *fachliche Zugänge* auch *systematisch* zu entfalten; auch in der *exemplarischen Vermittlung von fachlicher Systematik* liegt *Anstiftung zum selbstbestimmten Lernen und „Sich selbst finden“*, wird Selbst- und Welterfahrung motiviert und zugleich bestimmt, welche propädeutische Weite und Tiefe bzw. Stufe – ausgedrückt in *Standards und Kompetenzen* – die Gesellschaft als notwendig für jeden als *Basalcurriculum* definiert. In der Komponente „Lernschule“ sehe ich zugleich die *sieben Axiome einer „Lernenden Schule“* (vgl. Schratz; Steiner-Löffler 1998) als Entwicklungsansatz auf dem Weg zu inklusiven Settings integriert.
- Die zweite *curriculare Komponente von Allgemeinbildung* wird als „Leben-Lernen“ in der „Lebensschule“ erfahren: Hier sehe ich die sinnstiftende, formal kräftebildende und anwendungsbezogene lebensnahe Orientierung von Allgemeinbildung sowie das lernfördernde Klima einer *Ganztagsschule*; in denen *gesellschaftliche Schlüsselfragen* als Lehren der Geschichte aber auch als Erprobungsraum einer noch nicht realisierten Zukunft – im Heute und

Hier – thematisiert werden. „In Zeiten der Digitalisierung verlieren Schulen und Universitäten ihr Monopol als Wissensvermittler. Mobiles Lernen wird universell. Zudem hat sich die einseitig akademisch-kognitive Ausrichtung überlebt, denn Wissen bedeutet nicht Kompetenz“ (Burow 2015, S. 34). In diesem *curricularen Drittel von Allgemeinbildung* sollten die *Lebensfragen einer demokratischen Werte verpflichteten Gesellschaft* definiert werden; ich nenne es – mit Karl Ernst Nipkow (1928–2014) – das *Lebenscurriculum*: „Leben in der Demokratie, Leben im ‚Haus‘ (Oikos) der einen Welt, Leben im Frieden, Leben im Wandel gesellschaftlicher Werte [...], Leben im geschichtlichen Bewußtsein“ (Nipkow 1991, S. 112). Hinzugefügt sei als Dimension noch Leben in medialen, digitalisierten Welten. Nur für letzteres Feld sei die konkrete Herausforderung in aktueller Wendung benannt, die Olaf-Axel Burow jüngst in die Forderung kleidete: „nicht ‚Digitale Demenz‘ [ist] die Bedrohung, sondern ganz im Gegenteil ‚Digitale Ignoranz‘“ (Burow 2015, S. 37); er mit seinem Buchtitel zugleich dafür plädiert, die „Digitale Dividende. Ein pädagogisches Update für mehr Lernfreude und Kreativität in der Schule“ (Burow 2014) erfolgreich zu gestalten.

- In der *dritten curricularen Komponente*, dem „Projekt-Lernen“ in einer „Projektschule“, plädiere ich für mannigfache *Impulsgebung – und wenig Festschreibung* – als allgemeinbildendes Angebot, das die altersspezifische, hier durchaus radikal gedachte subjekt- bzw. kleingruppenbezogene Interessenartikulation, Problemdefinition und demokratische Rollenfindung zum Ausgangspunkt eines fächerübergreifenden Lernprozesses macht, bei dem, mit John Dewey (1859–1952) gesprochen, das zu lösende Problem als „Hauptfrage [...] wie ein Magnet [wirkt]“ (Dewey 1931, S. 97), um die Stoffe zu sammeln. Das Projekt als „Alternative für die Organisierung der Fächer auf der Grundlage des Festhaltens an traditionellen Einteilungen und Klassifikationen des Wissens“ (ebd., S. 96), so Dewey schon 1931, ist die schulische und unterrichtliche „Antwort, die am weitesten in die Opposition geht“ (ebd., S. 96 f.).

Seit 25 Jahren bemühe ich mich im Rahmen der Schulpädagogik, auch die *Didaktik des Projektlernens* im Raum von Lehrerbildung zu verankern (vgl. Tosch 1994, 1996). Wir wissen, dass die damit verbundene Rollenfindung auf Schüler- und Lehrerseite nicht per Proklamation hergestellt, sondern Ergebnis eines intensiven Lernprozesses ist, bei dem ganz viel Erfahrung und ganz wenig Belehrung die Stilelemente sind.

Eine praktische Wegfindung wäre ein *Modul in der Lehrerausbildung, auch in der Schule, bei dem ein Tag in der Woche* komplett zur Verfügung steht, ein Projekt von der Idee bis zum Produkt und die Reflexion der hierbei gemachten

individuellen und kollektiven Erfahrungen kooperativen und sozialen Lernens – als eigenes Lernfeld – zu realisieren. Nur dann werden die allgemeinbildende Schule und auch die Universität schrittweise stärker zu wirklichen *Projektschulen*; die erstere, die den Forschungsnachvollzug im Raum von Schule als *Programm forschenden Lernens* organisiert, die zweite, die *forschungsbasierte Lehre* auch in adäquaten akademischen Settings an der Universität zum wirklichen Durchbruch verhilft.

In allen drei Komponenten, *in jedem curricularen Drittel, ist Rahmenlehrplanarbeit in Verbindlichkeit und in verbindlicher Offenheit* angelegt.

IV. Schluss mit einem rückblickenden Ausblick

Mein Beitrag wollte anregen, danach zu fragen, *welche curricularen Elemente in welcher Konstruktion und mit welcher Intention und Vermittlungsstrategie* – auch im Feld von Wirtschaft-Arbeit-Technik in unserer Gesellschaft in Berlin und Brandenburg zum Tragen kommen sollen. Das schließt ein, sich „über den (wirklichen oder vermuteten) Wertwandel, über neue Technologien und sich wandelnde Zeitstrukturen“ (Tenorth 1986, S. 24) zu verständigen.

Im Grunde ist der zu diskutierende Rahmenlehrplan WAT für Berlin und Brandenburg intentional auf das vorgestellte Komponentenmodell angelegt, wenngleich die Sortierung seiner Stichworte deutlicher zeigen sollte, welches Feld von Allgemeinbildung damit wirklich bedient bzw. ausgelöst wird.

Heinz Elmar Tenorth schrieb schon 1986, dass bei der Notwendigkeit, „den individuellen und gesellschaftlichen Wissensbedarf [zu] konkretisieren, den die neue Situation zu fordern scheint“, mit der Beobachtung einhergeht, dass es „Zukunft“ [...] dann doch zunächst ‚in der Vergangenheit‘ [gibt], zumindest dann, wenn man das pädagogische Selbstverständnis der bürgerlichen Gesellschaft ernstnimmt und sich dem Anspruch allgemeiner Bildung erinnert, ohne ihre vielschichtige und widersprüchliche, in sich so spannungsreiche wie synthetisierende Gestalt zu vergessen. Die Verwirklichung dieser Ideen setzt dann mehr voraus als Analyse und Reflexion, sicherlich auch Pädagogik, und vielleicht sogar Politik, wenn sie sich diesem Anspruch gewachsen zeigt“ (ebd., S. 25).

Mein *Fazit*: hier geht es um nicht mehr, aber eben um auch nicht weniger!

Literatur

Aschersleben, Karl: Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff, Bad Heilbrunn, 1993.

- Ballauff, Theodor: Zur Geschichte der abendländischen Bildung. In: Böhm, Winfried; Lindauer, Martin (Hrsg.): „Nicht Vielwissen sättigt die Seele“. Wissen, Erkennen, Bildung, Ausbildung heute, Stuttgart, 1988. S. 49–70.
- Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Weinheim [u. a.], 1995.
- Burow, Olaf-Axel: Pädagogik 3.0. Die digitale Zukunft der Schule und des Lernens. In: Pädagogik 67, 2015/2. S. 34–37.
- Burow, Olaf-Axel: Digitale Dividende, Ein pädagogisches Update für mehr Lernfreude und Kreativität in der Schule, Weinheim, 2014.
- Dauenhauer, Erich; Kluge, Norbert (Hrsg.): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Theorie- und Praxisprobleme, Bad Heilbrunn, 1977.
- Dewey, John: Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr (Ingliš Vorlesung 1931). In: Petersen, Peter (Hrsg.): Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick, Weimar, 1935, S. 85–101.
- Dill, Hans-Otto (Hrsg.): Jean-Jacques Rousseau zwischen Aufklärung und Moderne, Akten der Rousseau-Konferenz der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin am 13. Dezember 2012 anlässlich seines 300. Geburtstages am 28. Juni 2012 im Rathaus Berlin-Mitte (= Sitzungsberichte Leibniz-Sozietät der Wissenschaften; Bd. 117), Berlin, 2013.
- Freund, Alexandra M.; Baltes, Paul B.: Entwicklungsaufgaben als Organisationsstrukturen von Entwicklung und Entwicklungsoptimierung: In: Filipp, Sigrun-Heide; Staudinger, Ursula M. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters, Göttingen [u. a.], 2005, S. 35–78.
- Heinrich, Martin: Alle, Alles, Allseitig, Studien über Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung, Wetzlar, 2001.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze, 2003.
- Heymann, Hans Werner: Überlegungen zu einem zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzept. In: Ders.; van Lück, Willi (Hrsg.): Allgemeinbildung und öffentliche Schule: Klärungsversuche (= IDM Materialien und Studien; Bd. 37). Bielefeld, 1990, S. 21–26.
- Heymann, Hans Werner: Zur Einführung: Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und Maßstab für Fachunterricht. In: Ders. (Hrsg.): Allgemeinbildung und Fachunterricht, Hamburg, 1997, S. 7–17.
- Hofmann, Franz: Allgemeinbildung. Eine problemgeschichtliche Studie, Berlin, 1966.
- Hofmann, Franz: Jan Amos Comenius. Lehrer der Nationen, Leipzig [u. a.], 1975.

- Jeismann, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817 (= Industrielle Welt; Bd. 15) 2, vollst. überarb. Aufl. Stuttgart, 1996.
- Kahl, Reinhard: Eltern! In: Pädagogik 67, 2015/1, S. 64.
- Kirschhock, Eva-Maria: Grundlegende Ziele des Unterrichts. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht, 2. aktualis. Aufl., Bad Heilbrunn, 2009, S. 137–139.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (1985), 3. Aufl. Weinheim [u. a.], 1993.
- Klingberg, Lothar: Abbraviatur als didaktisches Problem. In: Wiss. ZS der Pädagogischen Hochschule Potsdam 30, 1986/4, S. 665–672.
- Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik. Vorlesungen, 7. Aufl., Berlin, 1989.
- Klingberg, Lothar: Lehren und Lernen, Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien, Oldenburg, 1995.
- Koch-Priewe, Barbara: Allgemeinbildung. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. 2. aktualis. Aufl. Bad Heilbrunn, 2009, S. 134–136.
- Kühnert, Friedmar: Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike (= Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin; Schriften der Sektion für Altertumswissenschaft; Bd. 30). Berlin, 1961.
- Lohmann, Ingrid: Allgemeinbildung – Metawissen – Urteilkraft. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim [u. a.], 1986, S. 215–230.
- Münch, Joachim: Das Verhältnis von allgemeinbildender und beruflicher Bildung. In: Dauenhauer, Erich; Kluge, Norbert (Hrsg.): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Theorie- und Praxisprobleme, Bad Heilbrunn, 1977, S. 54–82.
- Münzinger, Wolfgang; Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. In: Die Deutsche Schule. ZS für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 3, Beiheft, 1995.
- Nipkow, Karl Ernst: Schule und Allgemeinbildung. In: Bohnsack, Fritz; Nipkow, Karl Ernst: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung? Münster, 1991, S. 57–120.
- Reble, Albert (Hrsg.): Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung, 4., verb. Aufl., Bad Heilbrunn, 1979.

- Reinhartz, Petra: Allgemeinbildung. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, Bad Heilbrunn, 2012, S. 28–30.
- Retter, Hein: Kann die Reformpädagogik einen Beitrag für die allgemeine Grundbildung leisten? In: Kiper, Hanna (Hrsg.): *Allgemeinbildung. Beiträge der Schulpädagogik und der Fachdidaktik* (= Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik; Bd. 11), Braunschweig, 1995, S. 153–166.
- Rochow, Friedrich Eberhard von: Vom Nationalcharakter durch Volksschulen (1779). In: Schäfer, Ernst (Bearb.): *Friedrich Eberhard von Rochow* (= Greßlers Klassiker der Pädagogik; Bd. XXVII), Langensalza, 1910, S. 236–272.
- Neuner, Gerhart: *Allgemeinbildung. Konzeption – Inhalt – Prozeß*. Berlin, 1989.
- Neuner, Gerhart: *Ressource Allgemeinbildung? Neue Aktualität eines alten Themas*, Weinheim, 1999.
- Potsdamer Neueste Nachrichten (PNN) Jg. 65 Nr. 6, v. 8.01.2015, S. 25.
- Scheibner, Otto: *Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Gesammelte Abhandlungen*, Leipzig, 1930.
- Schmitt, Hanno: *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*, Bad Heilbrunn, 2007.
- Schmitt, Hanno; Tosch, Frank: (Hrsg.): *Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens*, Berlin, 2001.
- Schratz, Michael; Steiner-Löffler, Ulrike: *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*, Weinheim [u. a.], 1998.
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung*. In: Ders. (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*, Weinheim [u. a.], 1986, S. 7–30.
- Tenorth, Heinz-Elmar: *„Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*, Darmstadt, 1994.
- Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim [u. a.], 2007.
- Tosch, Frank: Gedanken zum Projektlernen an allgemeinbildenden Schulen Brandenburgs und Fragen an die Lehrerbildung. In: *Was leistet Projektunterricht für die Veränderung von Schule? Chancen und Probleme zwischen Lehrgang und Projektarbeit. Reader zum Workshop III anlässlich der Tagung „Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz“* 8.–10. September 1994 aus Anlaß des 20jährigen Bestehens von Laborschule und Oberstufen-Kolleg des Landes NRW an der Universität Bielefeld, Bielefeld, 1994, S. 82–90.
- Tosch, Frank (Hrsg.): *Er war ein Lehrer. Heinrich Julius Bruns (1746–1794). Beiträge des Reckahner Kolloquiums anlässlich seines 200. Todestages* (= Quellen

und Studien zur Berlin-Brandenburgischen Bildungsgeschichte; Bd. 2), Potsdam, 1995.

Tosch, Frank: Projektorientiertes Lernen an Regelschulen im Land Brandenburg. Ergebnisse eines Förderprogramms – Diskussion eines Fallbeispiels. In: Pädagogik und Schulalltag 51, 1996/4, S. 523–541.

Tosch, Frank: Zur Entdeckung von Kindheit und Jugend an Rochows philanthropischer Musterschule in Reckahn. In: Kulturland Brandenburg e. V. (Hrsg.): Kindheit in Brandenburg, Leipzig, 2013, S. 30–39.

Tosch, Frank: Heinrich Julius Bruns (1746–1794). Schüler – Lehrer – Lehrerbildner, Bremen, 2015.

Vorbrodt, Walther (Übers. u. Hrsg.): Johann Amos Comenius: Didactica magna, 3. unveränd. Aufl., Berlin, 1912.